

# MENTORIAUS VAIDMENS IR ELGSENOS VARIACIJOS IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOJE

*Dr. Birutė Anužienė, Dr. Salomėja Šatienė*

*Klaipėdos valstybinė kolegija*

DOI: <https://doi.org/10.52320/svv.v1iVIII.280>

## Anotacija

Šiandieną įvairiuose pedagogų rengimo kontekstuose akcentuojamas pakitęs mentoriaus vaidmuo, jo elgsena, santykiai su proteguojamu asmeniu, kuomet iš techninių profesinės veiklos gebėjimų, patirties perteikėjo mentorius tampa lygiaverčiu proteguojamo asmens partneriu, kuriančiu darnius tarpusavio santykius, padedančiu konstruoti jauno žmogaus profesinį identitetą, palaikančiu jo profesinį augimą ir profesinę integraciją. Keliami tyrimo probleminiai klausimai: kaip reiškiasi mentoriaus elgsena ir mentorystės procesas, orientuojantis į santykių vystymąsi, informavimą, veiklos palengvinimą, veiklos ir santykių reguliavimą, veiklos modeliavimą, proteguojamo asmens viziją? Mentoriaus vaidmens ir elgsenos ikimokyklinio ugdymo institucijose tyrimas grindžiamas J. Mezirovo transformuojamojo mokymosi teorija, siekiant pagrįsti mentoriaus veiklą ir studentų praktikantų mokymosi reiškinį kaip žmogiškųjų išteklių valdymo priemonę, bei D. A. Schön reflektyviosios patirties teorija, akcentuojančia veiklos refleksiją, kuria remtasi atliekant mentoriaus veiklos analizę. Straipsnyje pristatomi kokybinio tyrimo rezultatai: atskleistas mentoriaus vaidmuo, nuostatos, elgsenos raiška Klaipėdos ikimokyklinio ugdymo įstaigose, siejant su mentorystės orientacija į santykių vystymą, informavimą, veiklos palengvinimą, veiklos reguliavimą, veiklos modeliavimą, proteguojamo asmens viziją.

**Raktiniai žodžiai:** mentoriaus vaidmuo, pedagogų rengimas, ikimokyklinio ugdymo pedagogai.

## Įvadas

**Temos aktualumas.** Šiandieną daug ir įvairiuose kontekstuose akcentuojamas pakitęs mentoriaus vaidmuo, jo elgsena, santykiai su proteguojamu asmeniu. Mokslinėje literatūroje yra nemažai darbų skirtų įvairių mentoriaus vaidmens ir elgsenos aspektams analizuoti: vaidmenų konstravimas studento-mentoriaus sąveikoje (Hall et al., 2008; Davis & Fantozzi, 2016); bendradarbiavimas ir abipusis mentoriaus ir proteguojamo asmens profesinis augimas (Mackie, 2020); mentorystės santykių įtaka būsimųjų mokytojų identiteto formavimuisi (Izadinia, 2016); kolegų/bendraamžių mentorystė skirta socializacijai ir adaptacijai aukštojoje mokykloje (Tsang, 2023); akademinė mentorystė integruojant su savireguliaciniu mokymusi (Schunk & Mullen, 2013); mentoriaus savybės, būtinos sėkmingiems mentorystės santykiams (Deng & Turner, 2023; Moloney, et.al., 2023). Mentorystės literatūroje pažymimas ir neigiamas mentorystės poveikis, kuris, nors mažai tyrinėtas, gali įtakoti proteguojamo asmens profesinį augimą ir integraciją į profesinę veiklą, ir dažnai yra siejamas su mentoriaus vadovavimo patirties trūkumu ir mentorystės santykių sutrikimu (Eby, McManus, Simon & Russell, 2000; Simon & Eby, 2003; Carroll & Barnes, 2015). Šiame kontekste svarbi reikšmė tenka mentoriaus vaidmenų ir elgsenos bei mentorystės santykių dinamikos tyrimams. Iš techninių profesinės veiklos gebėjimų, patirties perteikėjo mentorius tampa lygiaverčiu proteguojamo asmens partneriu, kuriančiu darnius tarpusavio santykius, padedančiu konstruoti jauno žmogaus profesinį identitetą, palaikančiu jo profesinį augimą ir profesinę integraciją. Proteguojamo asmens (mūsų tyrimo atveju studento praktikanto) vaidmuo ir nuostatos praktikos metu bėgant laikui taip pat keitėsi. Manytina, kad mūsų laikais proteguojamas asmuo labiau linkęs pats imtis atsakomybės už savo profesinį tobulėjimą, karjeros raidą, pasitenkinimą savo veikla nei prieš 25 metus (Houde, 2020), nes nuo pat pradžių žino, kad niekas kitas to padaryti už jį negali. Mentoriaus pasirinkimas, o ne paskyrimas reiškia norą tobulėti, augti patvirtinimą. Todėl proteguojamas asmuo pripažįsta, kad mentorius yra vienas iš reikšmingiausių asmenų, dalyvaujančių jo profesiniame kelyje, o mentorystė tampa dideliu privalumu, Ariadnės siūlu, padedančiu nepasiklysti dar nepažįstame profesinės veiklos labirinte. Houde (2020) tvirtinimu proteguojamas asmuo vertina tai, kad mentorius geranoriškai dalinasi savo patirtimi, tačiau vis labiau mėgsta išreikšti savo nuomonę renkantis mentorių, renkasi būti lydimas, bet tuo pačiu ir išklausytas, suprastas, įvertintas. Visų pirma, proteguojamas asmuo pageidauja, kad mentorius atskleistų ne tik profesinio kelio ateitį, bet ir dabartį. Savęs aktualizavimo profesinėje veikloje paieškos, pasitenkinimas darbu yra galingas variklis, kiekvienas siekia įprasminti tai, ką daro. Didėjantis darbo pasaulio

kompleksiškumas reikalauja, kad žmonės nuolat prisitaikytų prie pokyčių, ragina visada padaryti daugiau. Šis kompleksiškumas, kad ir koks būtų naudingas organizacijai, gali pabloginti gyvenimo kokybę darbo vietoje. Darbo, šeimos ir asmeninio gyvenimo pusiausvyrą, laiko planavimas, darbo vieta, prasmė gyvenime yra temos, kurias dažnai sprendžia proteguojami asmenys. Ar nebūtų protinga, užuot darius daugiau, daryti kitaip su mentoriaus pagalba? Galimai taip, tačiau tuomet reikalingi ir taip mąstantys bei veikiantys mentoriai, mentorystės procesas, orientuotas į kitokius, nei techninių gebėjimų ar profesinės patirties perteikimo aspektus. Literatūros apžvalga rodo, jog Lietuvoje tyrinėtose ikimokyklinio ugdymo pedagogo mentoriaus profesinės kompetencijos (Autukevičienė, 2012; 2013), profesinės karjeros plėtotė (Autukevičienė ir Monkevičienė, 2017), mentoriaus ir pedagogikos studento veiklos ir patirties aspektai (Lamanauskas, Makarskaitė-Petkevičienė, Lukavičienė, 2016). Deja, psichosocialiniai mentoriaus vaidmens ir elgsenos aspektai sąsajoje su pedagogo karjera yra nepakankamai tyrinėjami.

**Tyrimo probleminiai klausimai:** kas įtakoja ikimokyklinio ugdymo pedagogo-mentoriaus vaidmenį ir elgseną mentorystės santykiuose? Kaip reiškiasi mentoriaus elgsena ir mentorystės procesas, orientuoti į santykių vystymąsi, informavimą, veiklos palengvinimą, veiklos ir santykių reguliavimą, veiklos modeliavimą, proteguojamo asmens viziją?

**Tyrimo objektas** – mentoriaus vaidmuo ir elgsena ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

**Tyrimo tikslas** – atskleisti mentoriaus vaidmenį ir elgseną ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Šis tyrimas grindžiamas J. Mezirovo transformuojamojo mokymosi teorija (Kitchenham, 2012), siekiant pagrįsti mentoriaus veiklą ir studentų praktikantų mokymosi reiškinį kaip žmogiškųjų išteklių valdymo priemonę. Mentorystės procese transformuojamasis mokymasis vyksta keičiant ir naujai įprasminant patirtį. Tyrimas grindžiamas ir D. A. Schön (1987) reflektyviosios patirties teorija, kuri akcentuoja veiklos refleksiją ir kuria remtasi atliekant mentoriaus veiklos analizę.

**Tyrimo uždaviniai:**

1. Teoriškai pagrįsti mentoriaus vaidmenį ir elgseną ikimokyklinio ugdymo įstaigose.
2. Empiriškai ištirti ikimokyklinio ugdymo pedagogo-mentoriaus vaidmenį ir elgseną mentorystės santykiuose.

**Tyrimo metodai.** Duomenų rinkimui taikyti apklausos (n=72), interviu (n=9) ir grupės diskusijos (n=4) metodai. Pasirinkta fenomenologinė tyrimo strategija leidžia manyti, kad tyrimo imtis, paremta homogeninių atvejų atranka, yra pakankama. Tyrimo dalyviai – įvairių Klaipėdos miesto ikimokyklinių įstaigų pedagogai bei administracijos atstovai. Tyrimo instrumentas – anketa – parengta pagal Klaipėdos universiteto projekto su užsienio partneriais (Projekto ataskaita, 2016) parengtą ir verifikuotą mentoriaus veiklos tyrimui skirtą klausimyną. Informantai buvo parinkti atsitiktinės imties principu iš įvairių Klaipėdos miesto ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigų. Tyrime dalyvavo asmenys, kurių amžiaus yra nuo 27 iki 58 metų, lytis – moterys, išsilavinimas – dominuoja aukštasis išsilavinimas, nes tik viena tyrimo dalyvė buvo su viduriniu išsilavinimu.

## 1. Teorinis mentoriaus vaidmens ir elgsenos pagrindimas

Mentorystės reiškinys yra tyrinėjamas įvairiuose kontekstuose susijusiuose su bendruomene, švietimu ir profesine karjera. Pastarojo meto mentorystės tyrimams būdinga akademinės aplinkos įvairovė, apimant universiteto mentorystės programas bei studentų pedagoginę praktiką ugdymo institucijose. Pedagoginė mentorystė yra studijuojama iš įvairių perspektyvų, apimant profesinį identitetą, karjeros plėtojimą. Johnson ir kolegos (Johnson et al., 2022) teigia, jog mentorystės kultūrai aukštajame moksle yra būdinga augimą skatinanti sąveika ir abipusiai mentorystės santykiai, prisidedantys prie absolventų profesinio tobulėjimo.

Būsimųjų pedagogų rengime mentorystė neatsiejama nuo pedagoginės praktikos, kurios metu patyręs pedagogas-mentorius perteikia savo žinias ir patirtį mažai patirties turinčiam studentui-praktikantui. Tokios mentorystės tikslas – pagalba ir būsimojo pedagogo vedimas profesinio augimo keliu (Clifford, 1999; Hudson, 2016; Dani, et al., 2021). Pozityvi mentorystė skatina veiksmingumą ir profesinės karjeros sėkmę – mentoriaus elgsena gali paveikti proteguojamo asmens mokymąsi, motyvaciją, saviveiksmingumą, emocines reakcijas, identiteto suvokimą, profesinės karjeros raidą, savireguliaciją (Schunk & Mullen, 2013, 371 p.).

Mentorystės santykių teorijoje, mentoriaus funkcijos yra skirstomos į profesinės karjeros ir psichosocialinius tipus (Kram, 1983). Karjeros funkcijos siejamos su karjeros pažanga ir apima paramą, poveikį ir matomumą, ugdantį vadovavimą, apsaugą, iššūkius keliančias užduotis, kai tuo tarpu psichosocialinės funkcijos yra siejamos su psichologine ir socialine raida ir yra nukreiptos į kompetencijos, tapatumo ir veiksmingumo jausmo stiprinimą teikiant emocinę paramą, ir apima vaidmens modeliavimą, priėmimą ir patvirtinimą, konsultavimą ir draugystę (Kram 1983, 614 p.). Tačiau psichosocialinės funkcijos gali būti nepakankamai ištirtos mokslinėje literatūroje, ir tokiu būdu jų potenciali parama proteguojamo asmens augimui gali būti nepakankama (Schunk & Mullen, 2013).

Mokslinėje literatūroje pedagogo-mentoriaus vaidmenys apibrėžiami įvairiai: bendradarbiavimas dirbant partnerystėje (Badia & Clarke, 2022); dar vadinamoje „socializuota mokymosi partneryste“ (Schunk & Mullen, 2013, 364 p.); sektino mokytojo modelio demonstravimas (Sandvik et al., 2019)

Butler ir Cuenca (2012) pasiūlė tris pagrindinius mentoriaus vaidmenis, siejant su emocine ir mokymosi parama bei socializacija: mentorius kaip mokantis treneris (angl. instructional coach), moralinė parama (angl. emotional support) ar socializacijos vadovas (angl. socializing agent). Mentoriaus elgsena gali reikštis modeliavimu, ugdomuoju vadovavimu, grįžtamojo ryšio teikimu, konsultavimu, pripažinimu ir patvirtinimu, išklausymu, konstruktyvios kritikos išsakymu, paskatinimu, parama, apsaugojimu, matomumo didinimu ir poveikiu (Schunk & Mullen, 2013, p.371).

Mentorystė dažnai apibrėžiama kaip besivystantis ir transformuojantis santykis, apimantis profesinę karjerą ir psichosocialines žinias bei paramą (Johnson et al., 2022). Mentorystės santykiai gali varijuoti priklausomai nuo vietos ir siekiamų tikslų ir laikui bėgant keistis (Schunk & Mullen, 2013). Dinamika pasireiškia elgesio modelių kaita, pažintinių ir afektyvių procesų bei motyvacijos kaita vykstančia mentoriaus ir proteguojamo asmens sąveikoje (Schunk & Mullen, 2013). Besivystantys santykiai gali pereiti tam tikrus etapus apimančius santykių pradžia, plėtojimą, atskyrimą ir apibrėžimą naujai (Kram, 1983, p. 614).

Mentoriaus vaidmenys yra vertinami kaip transakciniai vaidmenys, kuriuos kuria abi mentorystės santykiuose dalyvaujančios pusės. Todėl labai svarbu, kad mentorystės santykiai būtų aptariami mentoriaus teikiamos emocinės ir mokomosios pagalbos požiūriu iš studentų lūkesčių ir mentoriaus vaidmens suvokimo perspektyvos, kadangi nors ir suvokdami kokios pagalbos jiems reikia, studentai gali negebėti perteikti savo poreikių mentoriui (Davis & Fantozzi, 2016). Davis ir Fantozzi (2016) tyrė ko studentai tikisi iš mentorių pedagoginės praktikos metu ir nustatė tris studentams svarbius vaidmenis – emocinės paramos, mokymo pagalbos ir „vartų sargo“ – padedant patekti į profesiją, patvirtinant juos kaip mokytojus – vaidmenys (p. 260). Tai, kaip studentas suvokia mentoriaus vaidmenį, turi svarbią įtaką konstruojant savo patirtį pedagoginės praktikos metu (p. 253).

Mokslinėje literatūroje dažnai pabrėžiama abipusė nauda mentoriui ir proteguojamam asmeniui (Schunk & Mullen, 2013). Mackie (2020), tyrusi bendradarbiavimą ir galios pasiskirstymą mentorystės santykiuose rengiant pedagogus Škotijoje, teigia, jog mentorystė skatina abipusį mentoriaus ir proteguojamo asmens profesinį tobulėjimą. Izadinia (2016) Australijoje tyrė mokytojų-mentorių ir būsimųjų pedagogų požiūrį į mentorystės santykius ir jų įtaką studentų – būsimųjų mokytojų identiteto formavimuisi. Šis tyrimas nustatė svarbiausius elementus – emocinė ir akademinė pagalba, skatinimas, atviras bendravimas ir grįžtamasis ryšys. Tačiau tyrimas taip pat parodė, kad pedagogai-mentoriai gali skeptiškai vertinti mentorystės santykių reikšmę būsimųjų mokytojų identiteto formavimuisi. Mentoriai ir studentai gali skirtingai suprasti teikiamą pagalbą – studentai gali tikėtis emocinės paramos kaip skatinimo ir pagalbos stiprinant pasitikėjimą savo jėgomis, kai tuo tarpu mentorius gali vertinti pagalbą kaip akademinę paramą supažindinant studentą su mokyklos gyvenimu. Teigiami mentorystės santykiai gali palengvinti būsimojo mokytojo identiteto formavimąsi.

Mentorystės santykiai didele dalimi priklauso nuo psichosocialinės ir profesinės karjeros paramos (Schunk & Mullen, 2013, 364 p.). Neigiama proteguojamų asmenų patirtis gali būti grindžiama netinkamu poros/diados (mentorius-proteguojamas asmuo) sudarymu; per dideliu nutolimu/atstumo laikymusi diadoje; manipuliatyviu elgesiu; vadovavimo patirties trūkumu; bendro pobūdžio mentorystės santykių sutrikimu (Eby, McManus, Simon & Russell, 2000). Mentorystės santykių aspektai gali pasireikšti situacijose kur mentoriaus ir proteguojamo asmens požiūriai nesutampa ir jų sprendimo procesas. Sėkmingi mentorystės rezultatai siejami su mentoriaus savybėmis ir kompetencijomis. Deng

ir Turner (2023) nustatė penkias mentoriaus savybių kategorijas: kompetencija pasireiškianti kontekstui svarbiomis žiniomis, įgūdžiais ir gebėjimais; atsidavimas ir iniciatyva; tarpasmeninių santykių palaikymo įgūdžiai; prosociali orientacija ir orientavimasis į tobulėjimą, tyrinėjimą ir plėtojimą. Svarbiausios mentoriaus kompetencijos apima asmeninę, komunikacinę, ekspertinio vertinimo ir refleksijos, studentų praktikos ir refleksijos kompetencijas (Monkevičienė ir Autukevičienė, 2015). Hudson (2010, p. 32) pateikia mentorystės modelį, susidedantį iš asmeninių savybių, sisteminių reikalavimų, pedagoginių žinių, modeliavimo ir grįžtamojo ryšio. Asmeninės savybės reiškiasi elgsenoje skatinant studento praktikos refleksiją, pasitikėjimą savo jėgomis ir pozityvias nuostatas. Sisteminiai reikalavimai suprantami kaip studento informavimas apie ugdymo tikslus, politiką ir programas. Pedagoginės žinios – tai planavimo aiškinimas, studento mokymų tvarkaraščio sudarymas, studento pasirengimas mokymui, mokymo strategijos, dalyko žinios, problemų sprendimas, klasės valdymo strategijos, klausimų kėlimas, pasiekimų vertinimas, požiūriai į veiksmingą mokymo praktiką. Modeliavimas pasireiškia siektinų mokymo savybių demonstravimu, elgsenos ir santykių su mokiniais demonstravimu, mokytojo kalbos, veiksmingo mokymo, klasės valdymo, gerai parengtos ugdomosios veiklos modeliavimu. Grįžtamasis ryšys suprantamas kaip lūkesčių išsakymas, patarimai, studento ugdymo planų peržiūrėjimas ir ugdomosios veiklos stebėjimas, grįžtamojo ryšio suteikimas (Hudson, 2010, p. 32-33).

Apibendrinant galima teigti, jog mentorystės santykiai ir sąveika tarp mentoriaus ir proteguojamo asmens – tai dinamiškas, besivystantis procesas. Mentorius vaidmenys apima bendradarbiavimą mokymosi partnerystėje; sektino mokytojo modelio demonstravimą, emocinę ir mokymosi paramą bei socializaciją. Veiksminga mentorystė yra siejama su mentoriaus asmeninėmis savybėmis ir kompetencijomis, kurios reiškiasi mentoriaus teikiama psichosocialine ir profesinės karjeros pagalba ir parama, skatinimu, atviru bendravimu ir grįžtamojo ryšiu. Mentoriaus elgsena gali reikštis modeliavimu, ugdomuoju vadovavimu, grįžtamojo ryšio teikimu, konsultavimu, pripažinimu ir patvirtinimu, išklausymu, konstruktyvios kritikos išsakymu, paskatinimu, parama, apsaugojimu.

## 2. Mentoriaus veiklos ir elgsenos ikimokyklinio ugdymo įstaigoje tyrimo duomenų analizė ir rezultatai

Tyrimo instrumentą sudaro klausimai, kurie skirti tyrimo dalyvių požiūriui į mentoriaus veiklą ugdymo įstaigoje analizei, suskirstant pagal šiuos mentorystės orientacijos aspektus: sant

ykių vystymas; informavimas; veiklos palengvinimas; veiklos reguliavimas; veiklos modeliavimas; proteguojamo asmens vizija. Analizuojant gautus rezultatus, buvo orientuojamasi į iš anksto numatytas gautų rezultatų reikšmes (Projekto ataskaita, 2016).

### **Mentoriaus elgsena ir mentorystės procesas, orientuoti į tokius aspektus:**

- **santykių vystymąsi:** *neatitinka* – 10-35; *mažai atitinka* – 36-38; *atitinka* – 39-41; *iš esmės atitinka* – 42-44; *visiškai atitinka* – 45-50;
- **informavimą:** *neatitinka* – 10-33; *mažai atitinka* – 34-36; *atitinka* – 37-39; *iš esmės atitinka* – 40-42; *visiškai atitinka* – 43-50;
- **veiklos palengvinimą:** *neatitinka* – 6-18; *mažai atitinka* – 19-20; *atitinka* – 21-22; *iš esmės atitinka* – 23-24; *visiškai atitinka* – 25-30;
- **reguliavimą:** *neatitinka* – 12-39; *mažai atitinka* – 40-43; *atitinka* – 44-46; *iš esmės atitinka* – 47-50; *visiškai atitinka* – 51-60;
- **veiklos modeliavimą:** *neatitinka* – 6-18; *mažai atitinka* – 19-21; *atitinka* – 22-23; *iš esmės atitinka* – 24-25; *visiškai atitinka* – 26-30;
- **proteguojamo asmens viziją :** *neatitinka* – 11-37; *mažai atitinka* – 38-41; *atitinka* – 42-44; *iš esmės atitinka* – 45-47; *visiškai atitinka* – 48-55.

**Tyrimo rezultatų aptarimas mentoriaus vaidmens ir elgsenos aspektu.** Šie žemiau pateikti (žr. 1 lentelę) tyrimo duomenys analizuojami mentoriaus vaidmens ir elgsenos aspektu. Jie atskleidžia kiekvienos mentoriaus elgsenos tikslą, jos sampratą, mentoriui siekiant pozityvių bei konstruktyvių

proteguojamo asmens mokymosi, profesinės veiklos ir karjeros pokyčių. Tyrimo rezultatų aptarimas grindžiamas skirtingų autorių požiūriais.

1 lentelė. Tyrimo rezultatų apibendrinamoji lentelė

Klasterio <i>Mentorystė, nukreipta į tarpusavio santykių vystymą</i> įverčių reikšmės	Neatitinka: 10-35	Mažai atitinka: 36-38	Atitinka: 39-41	Iš esmės atitinka: 42-44	Visiškai atitinka: 45-50
<i>Bendras klasterio įverčių vidurkis</i>		38,45			
Klasterio <i>Mentorystė, nukreipta į informavimą</i> įverčių reikšmės	Neatitinka: 10-35	Mažai atitinka: 36-38	Atitinka: 39-41	Iš esmės atitinka: 42-44	Visiškai atitinka: 45-50
<i>Bendras klasterio įverčių vidurkis</i>		35,44			
Klasterio <i>Mentorystė, nukreipta į veiklos palengvinimą</i> įverčių reikšmės	Neatitinka: 6-18	Mažai atitinka: 19-20	Atitinka: 21-22	Iš esmės atitinka: 23-24	Visiškai atitinka: 25-30
<i>Bendras klasterio įverčių vidurkis</i>			22,11		
Klasterio <i>Mentorystė, nukreipta į veiklos reguliavimą</i> įverčių reikšmės	Neatitinka: 12-39	Mažai atitinka: 40-43	Atitinka: 44-46	Iš esmės atitinka: 47-50	Visiškai atitinka: 51-60
<i>Bendras klasterio įverčių vidurkis</i>		42			
Klasterio <i>Mentorystė, nukreipta į veiklos modeliavimą</i> įverčių reikšmės	Neatitinka: 6-18	Mažai atitinka: 19-21	Atitinka: 22-23	Iš esmės atitinka: 24-25	Visiškai atitinka: 26-30
<i>Bendras klasterio įverčių vidurkis</i>				25,22	
Klasterio <i>Mentorystė, nukreipta į proteguojamo asmens viziją</i> įverčių reikšmės	Neatitinka: 11-37	Mažai atitinka: 38-41	Atitinka: 42-44	Iš esmės atitinka: 45-47	Visiškai atitinka: 48-55
<i>Bendras klasterio įverčių vidurkis</i>		40,22			

Šaltinis: sudarytas autorių pagal atlikto tyrimo duomenis, 2023

Lentelėje pateikti tyrimo rezultatai aptariami pagal atskirus mentorystės aspektus:

**1. Mentorystė, nukreipta į santykių vystymąsi** atskleidžiama šiais klausimyno teiginiais: 1, 5, 7, 12, 13, 23, 42, 44, 47, 53. Įvertinus gautus tyrimo rezultatus pagal iš anksto numatytas įverčių vidurkio reikšmes, galima teigti, kad tyrimo dalyvių elgsena ir nuostatos mažai atitinka reikalingą mentoriui elgseną ir nuostatas, nes bendras vertinimo vidurkis yra 38,45 iš 50 galimos įverčių sumos. Vadinasi, ši mentorius veiklos sritis galėtų būti tobulintina.

Mentoryste, nukreipta į tarpusavio santykių vystymą, siekiama sudaryti proteguojamam asmeniui aplinką, kurioje mentorius nekritikuodamas išklauso išreikštą teigiamą ar neigiamą patirtį (Johnson, Long, Smith, & Griffin, 2022). *Tinkamos veiklos apibūdinimas*: mentorius demonstruoja supratimą, pritarimą ir empatiją. Mentorius parodo nuoširdų domėjimąsi, pateikia atvirus klausimus, analizuoja proteguojamam asmeniui svarbias situacijas, suteikia išsamų grįžtamąjį ryšį apie stebėtą veiklą, padeda suprasti patirtas emocijas ir atsaką į situaciją.

**2. Mentorystė, nukreipta į informavimą** atskleidžiama šiais klausimyno teiginiais: 3, 4, 6, 9, 10, 11, 19, 24, 40, 52. Įvertinus gautus tyrimo rezultatus pagal iš anksto numatytas įverčių vidurkio reikšmes, galima teigti, kad tyrimo dalyvių elgsena ir nuostatos mažai atitinka reikalingą mentoriui elgseną ir nuostatas, nes bendras vertinimo vidurkis yra 35,44 iš 50 galimos įverčių sumos. Vadinasi, mentorystė, nukreipta į informavimą, yra tobulintina sritis.

Mentorystės, orientuotos į informavimą, tikslas – įsitikinti, kad mentorius teikia pakankamu proteguojamo asmens pažinimu pagrįstus patarimus, orientuotus į konkrečią situaciją (Zacher, Rudolph, Todorovic, & Ammann, 2019). Tinkamos veiklos apibūdinimas: mentorius prašo proteguojamo asmens pateikti išsamią informaciją susijusią su profesinio tobulėjimo ir mokymosi tikslais ir planais. Mentorius pasiūlo proteguojamam asmeniui konkrečius naudingus informacijos šaltinius. Tinkama mentorius elgsena: formuluoti proteguojamo asmens profesinės veiklos situaciją padedančius suprasti klausimus, leidžiančius apibūdinti jo profesinės karjeros etapą; analizuoti proteguojamo asmens patirtį, padedant planuoti tolesnę profesinę veiklą; pateikti konkrečių atsakymų reikalaujančius klausimus; aptarti proteguojamam asmeniui reikšmingas problemas pasiūlant galimus sprendimus; prašyti proteguojamo asmens pateikti tikslią ir aiškią informaciją; priimti faktais pagrįstus sprendimus.

**3. Mentorystė, nukreipta į veiklos palengvinimą** atskleidžiama šiais klausimyno teiginiais: 15, 22, 25, 34, 39, 49. Įvertinus gautus tyrimo rezultatus pagal iš anksto numatytas įverčių vidurkio reikšmes, galima teigti, kad tyrimo dalyvių elgsena ir nuostatos atitinka reikalingą mentoriui elgseną ir nuostatas, nes bendras vertinimo vidurkis yra 22,11 iš 30 maksimaliai galimos įverčių sumos.

Šio tyrimo atveju, mentorystė, nukreipta į veiklos palengvinimą, gali būti tobulintina sritis, nes tik gana maža persvara rezultatas perkopė „mažai atitinka“ įverčio ribą. Tai aktualu kuriant mentorius kompetencijų ugdymui reikalingą mokymo programą.

Mentorystės, orientuotos į veiklos palengvinimą, tikslas – skatinti proteguojamą asmenį karjeros vystymo bei mokymosi sprendimus priimti įvertinus veiklos situaciją (Curtin, Malley, & Stewart, 2016). Tinkamos veiklos apibūdinimas: mentorius padeda proteguojamam asmeniui analizuoti savo gebėjimus, interesus, nuostatas, požiūrius, ir vertybes svarbias profesinei veiklai. Tinkama mentorius elgsena: formuluoti klausimus padedančius proteguojamam asmeniui išsiaiškinti veiklos viziją; kelti objektyvesne informacija ir mentorius patirtimi paremtas hipotezes; padėti priimti sprendimus analizuojant įvairius požiūrius; vertinti pasiryžimą pasiekti išsikeltus tikslus; analizuoti tikslų kėlimą paaiškinančias priežastis; aptarti proteguojamo asmens veiklos, karjeros interesus.

**4. Mentorystė, nukreipta į veiklos reguliavimą** atskleidžiama šiais klausimyno teiginiais: 8, 16, 18, 21, 27, 31, 33, 37, 43, 46, 48, 51. Įvertinus gautus tyrimo rezultatus pagal iš anksto numatytas įverčių vidurkio reikšmes, galima teigti, kad tyrimo dalyvių elgsena ir nuostatos mažai atitinka reikalingą mentoriui elgseną ir nuostatas, nes šio klasterio įverčių vidurkis yra 42 iš 60 – ties maksimaliai galimos įverčių sumos.

Tad mentorystė, nukreipta į veiklos reguliavimą, gali būti tobulintina sritis. Mentorystės, orientuotos į veiklos reguliavimą, tikslas – padėti proteguojamam asmeniui išsiaiškinti neveiksmingą veiklos strategiją ir numatyti keitimo būdus (Stanulis, Wexler, Pylman, Guenther, Farver, Ward, Croel-Perrien, & White, 2019). Tinkamos veiklos apibūdinimas: mentorius pagarbiai kritikuoja proteguojamo asmens aiškinimą kodėl atsisako imtis karjeros tobulinimui svarbios veiklos ar sprendimų. Tinkama mentorius elgsena: įvertinti proteguojamo asmens pasiruošimą įvertinti skirtingus požiūrius; išreikšti susirūpinimą kokią įtaką mentorystės santykiams gali turėti konstruktyvi kritika; taikyti gretinimo techniką, leidžiančią proteguojamam asmeniui pamatyti ir įvertinti karjeros tikslų ir jų siekimui skirtos veiklos prieštaras; pasirinkti veiksmingą veiklos strategiją, provokuojančią proteguojamą asmenį imtis reikšmingų pokyčių; prireikus suteikti tiesioginį grįžtamąjį ryšį, skatinantį proteguojamą asmenį geriau suvokti veiklą; aptarti profesinio tobulėjimo galimybes kuomet proteguojamas asmuo abejoja savo veiklos tinkamumu.

**5. Mentorystė, nukreipta į veiklos modeliavimą** atskleidžiama šiais klausimyno teiginiais: 2, 28, 29, 32, 26, 41. Įvertinus gautus tyrimo rezultatus pagal iš anksto numatytas įverčių vidurkio reikšmes, galima teigti, jog tyrimo dalyvių elgsena ir nuostatos iš esmės atitinka reikalingą mentoriui elgseną ir nuostatas, nes bendras vertinimo vidurkis yra 25,22 iš 30 maksimaliai galimos įverčių sumos. Vadinasi, mentorystė, nukreipta į veiklos modeliavimą, šio tyrimo atveju nėra tobulintina sritis. Nebent kompetencijų atnaujinimo pageidautų patys mentoriai.

Mentorystės, orientuotos į veiklos modeliavimą, tikslas – skatinti, motyvuoti proteguojamą asmenį priimti mokymosi ir profesinės karjeros tikslų įgyvendinimui svarbius sprendimus įveikiant sunkumus (Almond, Parson, & Resor, 2021). Tinkamos veiklos apibūdinimas: mentorius tampa veiklos „modeliu“ ir atvirai dalijasi savo patirtimi. Tinkama mentorius elgsena: skatindamas proteguojamą asmenį įžvelgti

pozityvius mokymosi aspektus bei įtaką karjerai ir profesiniam augimui, dalijasi savo nuomone, suvokimu, neigiama patirtimi, išreiškia emocijas; pateikia su mentorystės patirtimi ir gyvenimu susijusius pavyzdžius; rodo, jog pasitiki proteguojamo asmens gebėjimu daryti tinkamus sprendimus ir prisiimti riziką, siekiant numatytų karjeros tikslų.

**6. Mentorystė, nukreipta į proteguojamo asmens viziją.** Atskleidžiama šiais klausimyno teiginiais: 14, 17, 20, 26, 30, 35, 38, 45, 50, 54, 55.

Įvertinus gautus tyrimo rezultatus pagal iš anksto numatytas įverčių vidurkio reikšmes, galima teigti, jog tyrimo dalyvių elgsena ir nuostatos mažai atitinka reikalingą mentoriui elgseną ir nuostatas, nes bendras vertinimo vidurkis yra 40,22 iš 55 galimos įverčių sumos.

Vadinasi, mentorystė, nukreipta į proteguojamo asmens viziją, galimai yra tobulintina sritis. Mentorystės, orientuotos į proteguojamo asmens viziją, tikslas – padrašinti proteguojamo asmens iniciatyvą įveikti sunkius karjeros etapus, patenkant į profesinės veiklos aplinką (Kang, 2021).

Tinkamos veiklos apibūdinimas: mentorius aktyvina proteguojamo asmens kritinį mąstymą susijusį su profesinės veiklos ateities perspektyva, padeda analizuoti įvairias galimybes siekiant vystyti asmeninį ir profesinį potencialą. Tinkama mentoriaus elgsena: pateikti komentarus, padedančius proteguojamam asmeniui mąstyti apie esamą ir būsimą karjerą, bei mokymąsi; kelti klausimus, padedančius proteguojamam asmeniui išsiaiškinti teigiamą ir neigiamą kompetencijų, bei pokyčių valdymą, peržiūrėti turimus šaltinius; aptarti proteguojamo asmens strategijas taikomas priimant sprendimus ir sprendžiant problemas; pritarti gerai apgalvotiems sprendimams; įvertinti kompetencijas, leidžiančias planuoti profesinę karjerą; skatinti proteguojamą asmenį tobulinti savo gabumus, įgyvendinti svajones.

**Pusiau struktūruoto interviu su tyrimo dalyviais (n=9) rezultatai.** Pravestas interviu su tyrimo dalyviais pagal pateiktus klausimus, kuriais buvo siekiama išsiaiškinti mentorių taikomus veiklos būdus, problemas, trukdančias efektyviai atlikti mentoriaus vaidmenį bei problemų šalinimo būdus. Interviu rezultatai pateikti žemiau esančioje lentelėje.

2 lentelė. Interviu su tyrimo dalyviais rezultatai

Tema	Citata ir pagrindiniai žodžiai <i>in vivo</i>	Informanto kodas
Ypatingas mentoriaus veiklos būdas	„Gebu daryti įtaką savo proteguojamam asmeniui, suteikdamas jam visišką veiksmų laisvę, juo pasitikėdamas, bet tuo pačiu visada padėdamas, patardamas, jei esu to prašomas“. „Aš esu proteguojamo asmens „veidrodis“, jis gali visada pasitikrinti, ar teisingai elgiasi, veikia“; „Pirma dėmesį kreipiu vertybių ugdymą, tik po to gebėjimų ar kompetencijų plėtojimą“. „Pateikiu proteguojamam asmeniui realias veiklos problemas. Bespręsdamas jis greičiau išmoka“	R2; R6; R8; R3
Rimčiausia mentoriaus veiklos problema	„Laiko stoka ir dar kartą laiko stoka. Viskas einasi lėčiau, kai turi stebėti proteguojamą asmenį“. „Man sunkiausia yra pirma savaitė, kol priprantame vienas prie kito“. „Man sudėtinga yra perprasti jo veiklos tikslus, nes jie dažnokai keičiasi. Šiandieną norėčiau pasiekti tai, bet rytoj to nebeoriu...“	R1; R8; R2
Problemos šalinimo būdai	„Gal ir galima būtų šalinti problemas mokymais. O kur tokie vyksta?“. „Geriausias būdas spręsti mentorystės problemas – pokalbis su patyrusiu toje srityje žmogumi“. „Aš daug skaitau visokių ugdymui skirtų knygų, nes mano išsilavinimas inžinierinis, todėl kai ko nežinau, bet stengiuosi sužinoti“.	R4; R7; R5

Apibendrinus interviu su tyrimo dalyviais rezultatus, galima teigti, jog mentoriai, dirbdami ugdymo institucijose turi tam tikrus mentorystės veiklos būdus, kuriais patys pasitiki ir jais didžiuojasi. Vieni jų proteguojamam asmeniui suteikia visišką veiksmų laisvę, bet visada yra šalia ir, kai tai yra reikalinga, padeda. Kiti mentoriai moko proteguojamą asmenį, pateikdami jam įvairias profesinės veiklos problemas. Kitaip tariant, kiekvienas mentorius turi savo veiklos būdą, kuris labiausiai atitinka jo veiklos misiją. Kaip rimčiausia mentoriaus veiklos problema buvo nurodyta laiko stoka. Matomai tai gali būti susiję su laiko vadybos gebėjimų stoka. Kitos problemos siejamos su proteguojamo asmens veiklos tikslų, asmeninių savybių pažinimu. Visos mentorių veiklos problemos gali būti šalinamos keliais būdais: kursais, dalijimusi patirtimi ir savimoka.

**Grupės diskusijos su įstaigų administracijos atstovais (n=4) rezultatai** atskleidė, kad jų įstaigose vyksta mentorystė, tačiau šiai veiklos sričiai mentoriai nebuvo specialiai rengiami. Proteguojamas asmuo yra skiriamas mentoriui be jokio išankstinio jų susitikimo ar pokalbio, neatsižvelgiant į jų norus dirbti kartu praktikos metu. Įstaigų administracijos atstovai taip pat pažymėjo, kad mentoriaus veikla yra nukreipta į pagalbą studentui įgyjant praktinių, organizacinių gebėjimų. Tuo tarpu tarpusavio santykių vystymas nebuvo paminėtas. Vadinasi, tyrimo dalyvių nuomone, mentorius ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigoje – tai įstaigos darbuotojas, teikiantis studentui praktikantui profesinę paramą/pagalbą, pastarajam siekiant profesionalumo, kompetentingumo. Todėl parama ir pagalba proteguojamam asmeniui siekiant tobulėti profesinėje veikloje, palengvinant profesinę integraciją, bei asmens karjerą tampa pagrindinėmis mentoriaus veiklos funkcijomis.

### Išvados

1. Literatūros apžvalga parodė, jog pastarojo meto mentorystės tyrimams būdinga akademinės aplinkos įvairovė, apimant universiteto mentorystės programas bei studentų pedagoginę praktiką ugdymo institucijose. Mentorystės santykiai ir sąveika tarp mentoriaus ir proteguojamo asmens – tai dinamiškas, besivystantis procesas. Mentorius vaidmenys apima bendradarbiavimą mokymosi partnerystėje; sektino mokytojo modelio demonstravimą, emocinę ir mokymosi paramą bei socializaciją. Veiksminga mentorystė yra siejama su mentoriaus asmeninėmis savybėmis ir kompetencijomis, kurios reiškiasi mentoriaus teikiama psichosocialine ir profesinės karjeros pagalba ir parama, skatinimu, atviru bendravimu ir grįžtamoju ryšiu. Mentoriaus elgsena gali reikštis modeliavimu, ugdymo vadovavimu, grįžtamojo ryšio teikimu, konsultavimu, pripažinimu ir patvirtinimu, išklausymu, konstruktyvios kritikos išsakymu, paskatinimu, parama, apsaugojimu.

2. Atlikus empirinį tyrimą, atskleistas mentoriaus vaidmuo, nuostatos, elgsenos raiška Klaipėdos ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad egzistuoja realios prielaidos formalios mentorystės programos įgyvendinimui, nes tyrimo metu nustatyta, kad mentorystė, nukreipta į santykių vystymą, mentorystė, nukreipta į informavimą, nukreipta į veiklos reguliavimą, mentorystė, nukreipta į proteguojamo asmens viziją, mažai atitinka tinkamą mentoriaus elgseną ir yra tobulintinos veiklos sritys. Mentorystė, nukreipta į veiklos palengvinimą, atitinka reikalingą mentoriaus elgseną. Ši mentoriaus veiklos sritis gali būti tobulintina, jei to pageidauja patys mentoriai ar organizacijos vadovai. Mentorystė, nukreipta į veiklos modeliavimą, iš esmės atitinka mentoriaus elgseną, nėra tobulintina mentoriaus veiklos sritis ir elgsena. Interviu su tyrimo dalyviais rezultatai atskleidė, kad mentoriai turi savitus veiklos būdus, tačiau nestokoja ir tam tikrų problemų, kurių viena pagrindinių – laiko vadybos gebėjimų stoka. Kai kurios mentorių veiklos problemos gali būti šalinamos specialiais mokymais, dalijimusi gerąja patirtimi bei savimoka. Neneigiant neformalios mentorystės teisėtumo, struktūrizuota bei formali mentorystės programa gali padėti sumažinti neigiamą patirtį įvaldant bei kontroliuojant tam tikrus mentorystės santykių aspektus.

### Literatūra

1. Almond L., Parson L., & Resor J. (2021). Lessons from the field: Graduate student-faculty mentoring in family science. *Family Relations*, 70, 1600–1611. <https://doi.org/10.1111/fare.12517>
2. Autukevičienė, B. (2012). *Mentoriaus profesinės kompetencijos ir jų raiška vadovaujant studentų praktikai ikimokyklinėje ugdymo institucijoje*. [Doctoral dissertation]. Lietuvos edukologijos universitetas
3. Autukevičienė, B. (2013). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo mentoriaus kompetencijų modelis, atitinkantis šiuolaikinę pedagogų rengimo paradigmą. *Mokytojų ugdymas*, 20(1), 10-38.
4. Autukevičienė, B., ir Monkevičienė, O. (2017). Į pradedančių dirbti ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės karjeros plėtotę orientuota mentorystė. *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos*, 6, 42-62.
5. Badia, A., & Clarke, A. (2022) The practicum-mentor identity in the teacher education context. *Teaching Education*, 33(4), 355-371. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1920910>



6. Carroll, M. A., & Barnes, E. F. (2015). Strategies for enhancing diverse mentoring relationships in STEM fields. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 13(1), 58–69.
7. Clifford, E. F. (1999). A Descriptive study of Mentor-Protégé Relationships, Mentor's Emotional Emphatic Tendency, and Protégés' Teacher Self-Efficacy Belief. *Early Child Development and Care*, 156(1), 145-154. <https://doi.org/10.1080/0300443991560109>
8. Curtin, N., Malley, J., & Stewart, A. J. (2016). Mentoring the next generation of faculty: Supporting academic career aspirations among doctoral students. *Research in Higher Education*, 57(6), 714 – 738.
9. Dani, D., Harrison, L., Felton-Koestler, M., Kopish, M., Dunham, J., Hallman-Thrasher, A., & Shaw, O. (2021). Nature of Mentoring Interactions to Support Teacher Candidate Learning in Clinical Settings. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 76-86. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864248>
10. Davis, J. S. & Fantozzi, V. B. (2016). What do student teachers want in mentor teachers? Desired, expected, possible, and emerging roles. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(3), 250-266. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1222814>
11. Deng, C., & Turner, N. (2023). Identifying key mentor characteristics for successful workplace mentoring relationships and programmes. *Personnel Review*, Ahead-of-print <https://doi.org/10.1108/PR-08-2022-0535>
12. Eby, L. T., McManus, S. E., Simon, S. A., & Russell, J. E. A. (2000). The protege's perspective regarding negative mentoring experiences: The development of a taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 57(1), 1–21. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1726>
13. Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., & Bullough, R. V., Jr. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16, 328–345.
14. Houde, R. (2020). *La pertinence du mentorat en 2020*. Edition: Mentorat Québec. (žiūrėta 2023-05-04). Prieiga per internetą: [http://classiques.uqac.ca/contemporains/Houde\\_Renee/La\\_pertinence\\_du\\_mentorat\\_en\\_2020/La\\_pertinence\\_du\\_mentorat\\_en\\_2020\\_texte.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/Houde_Renee/La_pertinence_du_mentorat_en_2020/La_pertinence_du_mentorat_en_2020_texte.html)
15. Hudson, P. (2010). Mentors report on their own mentoring practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 30-42. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n7.3>
16. Hudson, P. (2016). Forming the Mentor-Mentee Relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1163637>
17. Izadinia, M. (2016). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: Do they match or clash? *Professional Development in Education*, 42(3), <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.994136>
18. Johnson, W. B., Long S., Smith D. G., & Griffin K. A. (2022). Creating a mentoring culture in graduate training programs. *Training and Education in Professional Psychology*, 17(1), 63-70. <https://doi.org/10.1037/tep0000404>
19. Kang, H. (2021). The role of mentor teacher-mediated experiences for preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 251–263. <https://doi.org/10.1177/0022487120930663>
20. Kitchenham, A. (2012). Jack Mezirow on Transformative Learning. In N. M. Seel (Ed.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 1659-1661). Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_362](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_362)
21. Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *The Academy of Management Journal*, 26, 608–625. <https://doi.org/10.2307/255910>
22. Lamanauskas, V., Makarskaitė-Petkevičienė, R., & Lukavičienė, V. (2016). The Development of pedagogical internship: mentor and student activity and experience aspects. *Bulgarian journal of science and education policy*, 10, 2, 250-272.
23. Mackie, L. (2020). Understandings of mentoring in school placement settings within the context of initial teacher education in Scotland: Dimensions of collaboration and power. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 263-280. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1752555>

24. Moloney, M., Pope, J., & Donnellan, A. (2023). Characteristics of a Mentor. In *Professional Mentoring for Early Childhood and Primary School Practice* (pp. 1-14). Springer Texts in Education. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-37186-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-031-37186-8_4)
25. Monkevičienė, O., & Autukevičienė, B. (2015). The Competences of educative mentor, fostering change in the early childhood education. *Procedia - social and behavioral sciences*, 197, 885-891. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.268>
26. Projekto ataskaita (2016). *Promotion of intersectoral collaboration and lifelong learning in nordic and baltic countries by developing an innovative mentoring training mode, project No nphz-2014/10078*. (žiūrėta 2022-10-04). Prieiga per internetą: [https://nordplus-innomentorship.webnode.se/\\_files/200000046-4685347818/NPHZ-2014-10078-NordplusHorizontal-Interimreport2014\\_05-15.pdf](https://nordplus-innomentorship.webnode.se/_files/200000046-4685347818/NPHZ-2014-10078-NordplusHorizontal-Interimreport2014_05-15.pdf)
27. Sandvik, L. V., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K-A. (2019) Predictions of school mentors' effort in teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 574-590. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652902>
28. Schön D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey Bass.
29. Schunk, D. H., Mullen, C. A. (2013). Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 25, 361–389. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9233-3>
30. Simon, S. A., & Eby, L. T. (2003). A Typology of Negative Mentoring Experiences: A Multidimensional Scaling Study. *Human Relations*, 56(9), 1083-1106. <https://doi.org/10.1177/0018726703569003>
31. Stanulis, R., Wexler, L. J., Pylman, S. Guenther, A., Farver, S., Ward, A., & Croel-Perrien, A. K. (2019). Mentoring as more than “cheerleading”: Looking at educative mentoring practices through mentors' eyes. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 567-580. <https://doi.org/10.1177/0022487118773996>
32. Tsang, A. (2023). The value of a semi-formal peer mentorship program for first-year students' studies, socialization and adaptation. *Active Learning in Higher Education*, 24(2), 125-138. <https://doi.org/10.1177/1469787420945212>
33. Zacher, H., Rudolph, C. W., Todorovic, T., & Ammann, D. (2019). Academic career development: A review and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 357-373. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.006>

## VARIATIONS IN THE ROLE AND BEHAVIOUR OF THE MENTOR IN PRE-SCHOOL EDUCATION

Dr. Birutė Anužienė, Dr. Salomėja Šatienė

### Summary

Today, in many different contexts of teacher education, emphasis is placed on the changing mentor's role and the relationship with the mentee, where the mentor, from being a provider of technical professional skills and experience, becomes an equal partner to the mentee, building harmonious relationships, helping to construct the young person's professional identity, supporting professional growth and professional integration. However, the psychosocial aspects of the mentor's role and behaviour in relation to the mentee's career as an educator are understudied.

The research questions are: What influences the roles and behaviours of pre-school teacher-mentors in mentoring relationships? How do mentor behaviours and the mentoring process manifest themselves in terms of relationship development, information, facilitation, regulation of activities and relationships, modelling of activities, and vision of the mentee? The study of the role and behaviour of mentors in pre-school institutions is based on Mezirow's theory of transformative learning to justify the mentoring activity and the phenomenon of student trainees' learning as a tool for the management of human resources, and on Schön's theory of reflective experience, which emphasizes reflection on action, and which is the basis for the analysis of mentoring activity. The aim of the study is to reveal the role and behaviours of the mentor in pre-school institutions. Research methods included a survey (n=72), interview (n=9) and group discussion (n=4) used for data collection. The participants of the study were teachers and administrators of various pre-school institutions in Klaipėda. The study presents the results of the qualitative research – the role, attitudes, and behaviour of the mentors in Klaipėda pre-school educational institutions, in relation to the orientation of mentoring towards relationship development, informing, facilitating, regulating, modelling, and the vision of the mentee.

Conclusions. The literature review showed that recent research on mentoring is characterized by a diversity of academic settings, including university mentoring programmes and student teaching placements in educational institutions. The mentoring relationship and the interaction between the mentor and the mentee is a dynamic and evolving process. Mentor roles include collaborative learning partnerships; role modelling, emotional and learning support and socialization. Effective mentoring is linked to the mentor's personal qualities and competences, which are manifested in the mentor providing psychosocial and career guidance and support, encouragement, open communication and feedback. The mentor's behavior can take the form of modelling, coaching, giving feedback, counselling, recognition and validation, listening, constructive criticism, encouragement, support, and protection. The empirical research revealed the role, attitudes and behavioral expression of the participants - mentor teachers in pre-school educational institutions in Klaipėda. The results of the study revealed that there are real preconditions for the implementation of a formal mentoring programme, as the study found that mentoring focused on the aspects of developing the relationship, informing, regulating activities, and the vision of the mentee do not correspond well to the appropriate mentor's behaviors, and they are the areas of improvement. Mentoring aimed at facilitating performance corresponds to the required mentoring behavior. This area of mentoring can be improved if the mentors themselves or the leaders of the organization identify the need for improvement. Mentoring aimed at modelling performance is generally in line with the mentor's behavior and is not an area of mentoring activity and behavior that needs to be improved. The results of the interviews with the participants in the study revealed that mentors have their own unique ways of working, Lack of time management skills was identified as a major problem. Some of the problems faced by mentor teachers may be addressed through specific training, sharing good practices and self-learning. A structured and formal mentoring programme may help to reduce negative experiences in mastering and controlling certain aspects of mentoring relationships.

**Keywords:** mentor's role, teacher training, pre-school education.